



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Katja Antila

LASTEN OSALLISUUS JA
PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI
REGGIO EMILIA -PEDAGOGIIKASSA

Sosiaali- ja terveysala
2018

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Katja Antila
Opinnäytetyön nimi	Lasten osallisuus ja pedagoginen dokumentointi Reggio Emilia -pedagogiikassa.
Vuosi	2018
Kieli	suomi
Sivumäärä	44 + 2 liitettä
Ohjaaja	Ulla Isosaari

Varhaiskasvatuksessa eletään muutokseen aikaa uudistuneen varhaiskasvatuslain ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman vuoksi. Laki toi lasten osallisuuden esiin ja varhaiskasvatussuunnitelma puolestaan pedagogisen dokumentoinnin työmenetelmänä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kasvattajan toimintaa mahdollistaa lasten osallisuus ja toteuttaa pedagogista dokumentointia. Tarkoituksena oli kuvata, miten edellä mainitut seikat toteutuvat käytännössä, jotta kasvattajat saisivat työhönsä konkreettisia keinoja.

Teoreettisessa viitekehyksessä kuvattiin näkemyksiä osallisuudesta ja Shierin (2001) osallisuuden tasomallia sekä pedagogista dokumentointia Kati Rintakorven kirjoitusten pohjalta. Lisäksi avattiin hieman Reggio Emilia -pedagogiikkaa sekä valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimukseen haastateltiin neljää kasvattajaa, jotka työskentelivät Reggio Emilia -pedagogiikkaa noudattavissa päiväkodeissa. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja analysoitiin Giorgin fenomenologisen metodin mukaisesti.

Tutkimuksen keskeisin havainto oli, että kasvattajat tekivät dokumentointia ja antoivat lasten osallistua. Lasten mielenkiinnonkohteiden ja olettamuksien selvittäminen aiheesta oli tärkeä ensimmäinen askel. Itse dokumentoinnin lopputuotoksen tekemiseen lapset voisivat osallistua enemmänkin, ja tehdyn arvioinnin uudelleen suuntausta voisi tehdä näkyvämmäksi. Tuloksena syntyi kasvattajan muistilista lasten osallisuuden ja pedagogisen dokumentoinnin onnistumiseksi.

Avainsanat	varhaiskasvatus, osallisuus, pedagoginen dokumentointi, Reggio Emilia -pedagogiikka
------------	---

ABSTRACT

Author	Katja Antila
Title	The Participation of Children and Pedagogical Documentation in Reggio Emilia Pedagogical Approach.
Year	2018
Language	Finnish
Pages	44 + 2 Appendices
Name of Supervisor	Ulla Isosaari

A lot of changes are taking place in early childhood education because of the renewed the Early Childhood Education and Care Act and the national plan of the early childhood education. The law brought up the participation of children and the plan of the early childhood education brought up pedagogical documentation as a working method. The aim of this study was to look at the work of an early childhood educator enabling the participation of children and the implementation of pedagogic documentation. The purpose was to describe how the previously mentioned factors are realized in practice so the educators could get concrete tools for their work.

The theoretical frame looks at different views on participation and Shier's (2001) levels of participation and pedagogic documentation based on the essays of Kati Rintakorpi. A further aim was to have a look at Reggio Emilia approach and the national plan of the early childhood education. Four educators were interviewed for the study. The respondents work in daycare centers following the Reggio Emilia approach. The study was carried out as a theme interview and it was analyzed by Giorgi's phenomenological method.

In the study the main finding was that the educators were documenting and let the children to participate. To find out the children's targets of interests and assumptions of the topic was an important first step. Children could participate more in producing the final documentation and the evaluation could be more transparent and visible. The result was a check-list for an educator in order to guarantee the success of children's participation and the pedagogical documentation.

Keywords	Early childhood education, participation, pedagogical documentation, Reggio Emilia pedagogical approach
----------	---

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	8
2	LASTEN OSALLISUUS JA PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI	9
	2.1 Varhaiskasvatus Suomessa	9
	2.2 Lasten osallisuus	10
	2.2.1 Näkemyksiä lasten osallisuuteen.....	11
	2.2.2 Osallisuus Reggio Emilia -pedagogiikassa	13
	2.2.3 Osallisuuden tasomalli ja ulottuvuudet	14
	2.3 Pedagoginen dokumentointi.....	14
	2.3.1 Pedagogisen dokumentoinnin juuret Reggio Emilia- pedagogiikassa	15
	2.3.2 Pedagoginen dokumentointi Rintakorven määrittelemänä	16
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	18
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA.....	19
	4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma.....	19
	4.2 Tutkimuksen kohde.....	19
	4.3 Aineiston kerääminen	20
	4.4 Aineiston analyysi Giorgin fenomenologisen metodin mukaan.....	21
5	TULOKSET	23
	5.1 Lapsen osallisuuden mahdollistaminen	23
	5.1.1 Oppimisympäristö	23
	5.1.2 Pienryhmätoiminta	24
	5.1.3 Olettamukset ja ideat.....	25
	5.1.4 Päätöksentekovalta yksin ja yhdessä.....	26
	5.2 Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuus projektissa	27
	5.2.1 Dokumentointi	27
	5.2.2 Pedagogiikka projektissa.....	28
	5.2.3 Pedagoginen dokumentointi.....	30

6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	33
6.1	Tulosten yhteenvetoa	33
6.1.1	Miten kasvattaja toimii, jotta jokaisen lapsen osallisuus mahdollistuu projektin eri vaiheissa?.....	33
6.1.2	Miten kasvattaja toimii, jotta pedagoginen dokumentointi mahdollistuu lasten projektissa?	35
6.1.3	Muistilista kasvattajalle.....	37
6.2	Eettisyys ja luotettavuus	38
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	40
6.4	Loppusanoiksi tutkijan kehittyminen kasvattajana ja tutkijana.....	40
	LÄHTEET	42

LIITTEET

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Kasvattajan muistilista.

LIITELUETTELO

LIITE 1. Ennakkotiedote haastateltaville sisältäen kysymysten teemat.

LIITE 2. Shierin (2001) osallisuuden tasomalli (Shier 2001, 111).

1 JOHDANTO

Elokuun ensimmäisenä päivänä vuonna 2015 astui voimaan varhaiskasvatuslaki (580/2015), joka velvoittaa kasvattajia varmistamaan, että lapsen osallisuus ja heidän vaikuttaminen itseään koskeviin asioihin toteutuu varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 2a§). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016, joka on nyt normi, korostetaan yhtenä varhaiskasvatuksen työmenetelmänä pedagogista dokumentointia (Opetushallitus 2016, 37). Varhaiskasvatuksessa on siis huolehdittava, että edellä mainitut asiat toteutuvat. Nämä vaatimukset eivät ole täysin uusia, mutta niissä on kehittämistä. Lastentarhanopettajat tiimensä pedagogisina johtajina ovat nyt avainasemassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisessä. Heidän tehtävänä on löytää konkreettiset keinot, miten vaatimuksia toteutetaan.

Suomessa on joitain Reggio Emilia kasvatusajatteluun suuntautuneita varhaiskasvatusyksiköitä. Reggiolaisuus perustuu lapsen kuulemiseen ja pedagogista dokumentointia on käytetty projektityöskentelyssä jo kauan (Heinimaa 2011, 277–80). Varhaiskasvatuksen osaamisen tueksi ilmestyi vuonna 2017 Rintakorven ja Vihmari-Henttosen kirjoittama kirja nimeltään ”Tää on meidän maailma”, jossa paneudutaan pedagogiseen dokumentointiin (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017).

Tutkimuksessa paneudutaan kysymyksiin: kuinka kasvattaja toimii, jotta lasten osallisuus mahdollistuu projektissa ja kuinka kasvattaja toimii, jotta pedagoginen dokumentointi toteutuu projektissa. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna haastateltavan omassa työyksikössä tallentaen keskustelu. Haastateltavalla oli mukana jotain konkreettista dokumenttia keskustelun tueksi. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin Giorgan (2006) fenomenologisen metodin mukaisesti (Virtanen 2006, 175–180). Tämä tutkimus antaa kasvattajille muistilistan lasten osallisuuden ja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseksi.

2 LASTEN OSALLISUUS JA PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

Lasten osallisuuden vaatimus on kirjattu varhaiskasvatuslakiin ja pedagogista dokumentointia edellyttää valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Varhaiskasvatuslaki 580/2015; Opetushallitus 2016, 37). Parhaimmillaan pedagoginen dokumentointi mahdollistaa lasten pitkäkestoisen osallisuuden. Dokumentoituun toimintaan palataan lasten kanssa arvioiden ja sen pohjalta toimintaa suunnittelevat lapset ja kasvattaja yhdessä. (Turja 2017, 49.) Lasten näkemysten ja tulkintojen vaikuttaessa konkreettisesti yhteiseen toimintaan tukee se lasten osallisuutta (Ahonen 2017, 141). Suomen Reggio Emilia- yhdistyksen (2018) mukaan ”Projektit ovat teemoiteltuja kokonaisuuksia, jotka voivat ajallisesti olla päivän, viikon, kuukauden tai jopa vuoden mittaisia”. Lapsi on projektissa aktiivinen osallistuja ja oppimisensa prosessoija, sillä prosessointi on lopputulosta tärkeämpää. Lapsi näkee, mistä on lähtenyt, minne on päätyntä ja minne on matkalla oppimisessaan. (Suomen Reggio Emilia -yhdistys 2018.)

2.1 Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatus on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa painottuu pedagogiikka. Se sisältää suunnitelmallisen ja tavoitteellisen lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää muun muassa päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Varhaiskasvatusta voi järjestää kunta, kuntayhtymä tai muu palvelujen tuottaja. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 1§.) Alle 3-vuotiaiden ryhmässä voi olla enintään 12 lasta ja yli 3-vuotiaiden ryhmässä 24 lasta. Aikuisten määrää ryhmässä ei voi lisätä siten, että ylitettäisiin edellä mainitut lapsilukumäärät. Ryhmien muodostaminen sekä tilojen käyttö ja suunnittelu on järjestettävä siten, että laissa olevat tavoitteet voidaan saavuttaa. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 5§.) Oppimisympäristön on huomioitava lapsen ikä ja kehitys. Sen on autettava lasta kehittymään, oppimaan sekä oltava terveellinen ja turvallinen. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 6§.)

Lapselle on päiväkodissa laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka tukee lapsen kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Siihen kirjataan tavoitteet, miten varhaiskasvatusta toteutetaan, jotta lapsi kehittyy, oppii ja hänen hyvinvointiaan tuetaan. Tarvittaessa lapsen tuen tarve kirjataan myös sekä miten kirjattuja tukitoimia toteutetaan. (Varhaiskasvatustaki 580/2015, 7a§.) Lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon iän ja kehityksen edellyttämällä tavalla lapsen tai koko ryhmän varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa (Varhaiskasvatustaki 580/2015, 7b§).

Varhaiskasvatustaki (580/2015) perusteella on opetushallitus määrännyt laadittavaksi paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja toteutettavaksi varhaiskasvatustaki varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelma kokonaisuus koostuu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista. (Opetushallitus 2016, 8.) Suomessa on vuonna 2011 ollut Reggio Emilia -yhdistyksen piirissä 13 päiväkotia, joissa noudatetaan tai ollaan inspiroitu Reggio Emilia -pedagogiikasta. Kaikki sijaitsevat Tampereen eteläpuolella Tampere mukaan lukien. (Paalasmaa 2011, 36.)

2.2 Lasten osallisuus

Osallisuuden määrittely on haastavaa, sillä se liittyy kaikkeen lasten toimintaan niin arjen rutiineihin ja perustoimintoihin, sosiaalisten suhteiden ja ryhmän toiminnan vuorovaikutukseen sekä yhteiseen toimintaan ryhmässä kuin osallisuuden kokemukseen lapsen omana kokemuksena osallisuudestaan päiväkodin yhteisössä (Leinonen 2014, 18). Reggio Emilia -pedagogiikkaan suuntautuneissa päiväkodeissa lasten osallisuus on tavallista arkea (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 10–11). Shier (2001) on laatinut osallisuudesta tasomallin, joka kuvastaa kasvattajien sitoutumisen astetta mahdollistaa lasten osallisuus toiminnassa (Shier 2001, 110).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta on kirjattuna varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2016 lapsen oikeus osallisuuteen eli oikeuteen ilmaista mielipiteensä

sekä oikeuteen tulla kuulluksi. Jotta lasten aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä voidaan huomioida, on toimintatapojen ja rakenteiden tuettava osallisuutta. Lapsen sensitiivisellä kohtaamisella ja myönteisellä kokemuksella kuulluksi ja nähdyksi tulemisella sekä lasten osallistumisella toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin on vahvistava vaikutus osallisuuteen. (Opetushallitus 2016, 19, 30.)

2.2.1 Näkemyksiä lasten osallisuuteen

Lasten osallisuuteen on resursseilla suuri vaikutus (Turja & Vuorisalo 2017, 44). Tilojen tarkoituksenmukaisuus sekä lasten mukanaolo tilojen suunnittelussa lisää osallisuutta. Lapset tarvitsevat tietoa käytettävissä olevista materiaaleista ja välineistä, toimintamahdollisuuksista, omasta roolista, toimintaa säätelevistä asioista sekä yhteisön toiminnan tavoitteista. Oppimisympäristön on tuettava materiaalien ja välineiden saatavuutta lapsille. (Turja 2017, 50.)

Vallitseva tunnetila vaikuttaa lapsen osallisuuteen. Luottamus on oleellista osallisuudessa. Aikuisten on kyettävä luottamaan lasten kykyihin ja lasten puolestaan aikuisen tukeen ja yhteistyöhalukkuuteen. Dokumentoimalla yhteistä toimintaa kuten yhteisiä projekteja vahvistetaan myönteistä osallisuuden ilmapiiriä. (Turja & Vuorisalo 2017, 48–50.) Jotta osallisuus lapsille mahdollistuisi, heidän on koettava turvallisuutta ja rohkaistumista. Osallisuutta vahvistavia toimintatapoja ovat ystävyys-suhteiden tukeminen ja kiusaamiseen puuttuminen. (Järvinen & Mikkola 2015, 19.) Lapsen luottamus itseensä ja muihin sekä yhteenkuuluvuuden tunne, hyväksytyksi tulemisen ja pätevyyden tunne kasvavat lapsessa hänen saamiensa osallisuuden kokemusten ansiosta (Turja 2017, 52).

Pienryhmässä kasvattaja pystyy tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Salminen 2017, 171). Pienryhmätoiminta mahdollistaa jokaisen lapsen huomioimisen yksilöllisesti ja ryhmät voi perustaa yhteisen mielenkiinnon ympärille. On helpompi löytää sama mielenkiinnon kohde pienemmän ryhmän kanssa. (Leinonen 2014, 28–29.)

Päiväjärjestyksen joustavuus edistää osallisuutta. Kaavamaisesti ohjatut tuokiot eivät tue lasten osallisuutta. Lapsen osallisuus ei estä auttamista, kun lapsi tarvitsee tukea, häntä saa auttaa. (Järvinen & Mikkola 2015, 17–19.)

Kasvattajilla on oltava tahtoa ja taitoa kerätä sekä hyödyntää lapsista ja lapsilta tietoa, jotta osallisuus voisi toteutua. Tietoa on kerättävä lapsesta, kasvattajan toiminnasta, toteutetusta toiminnasta, toimintaympäristöstä sekä toimintakulttuurista. Toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa yhdistyvät lasten ja vanhempien näkemykset, kasvattajien pedagoginen asiantuntijuus sekä varhaiskasvatussuunnitelmat. (Roos 2016, 92.)

Kasvattajan tavoittaessa lapsen näkökulman hän pystyy tarjoamaan lapselle mahdollisuuden aitoon osallisuuden kokemukseen. Piirtämistä voi käyttää yhtenä lapsen kuulemisen menetelmänä kuten myös sadutusta, sosiogrammia, toimintojen tai lapsiryhmän kuvaamista aikuisten tai lasten toimesta, leikkien videointia, nukkeketeatterin tekemistä yhdessä lasten kanssa, erilaisista väittämistä keskustelemista sekä lauseiden täydentämistä. Lasten kerrontaa voi kasvattaja tukea asettumalla fyysisesti lapsen lähelle, rauhoittua lasten äärelle ja rajoittamalla omaa puhettaan. (Roos 2016, 35–88.)

Osallisuuden toteutuessa lapsi saa olla mukana toimintaprosessin kaikissa vaiheissa. Hän saa esittää omia ideoitaan ja saa olla mukana suunnittelemassa toimintaa ja tiloja. Lapsi saa olla tekemässä valintoja, toteuttamassa suunniteltua toimintaa sekä lopuksi myös arvioimassa toimintaa ja toimintaympäristöjä. (Turja 2017, 47.) Kaikkeen edellä mainittuun kasvattaja suhtautuu myönteisesti (Järvinen & Mikkola 2015, 17). Jotta lapset kokisivat toiminnan omakseen, on kasvattajan osattava kytkeä pedagogisia tavoitteita toimintaan (Turja & Vuorisalo 2017, 50).

Kuulluksi tulemisen rinnalla on tärkeää kuunnella muita. Kaikkien osapuolten on pystyttävä aidosti vaikuttamaan sekä omaan että yhteiseen yhdessäoloon ja toimintaan. Jokaisella on oikeus olla myös osallistumatta. (Turja & Vuorisalo 2017, 46–47.) Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että kaikki lapset saavat äänensä kuuluviin (Leinonen 2014, 38). Osallisuuden ideana ei ole toteuttaa yksittäisen lapsen

toiveita, vaan tavoitteena on toteuttaa ideoita koko ryhmänä kaikkien kanssa ensin neuvotellen (Roos 2016, 91).

Tarvitaan kasvattajan herkkyyttä havainnoida lasta herkästi ja kykyä tulkita ymmärtävästi yhteisen kommunikointitavan löytämiseksi ja siten lasten osallisuuden mahdollistaen (Turja 2017, 50). Osallisuus perustuu vastavuoroisuuteen muiden läsnäolevien kanssa, missä lapsella on kokemus tietoisesta vaikuttamisesta yhteisössään. Kasvattajan on kyettävä luopumaan omista ideoistaan. (Turja & Vuorisalo 2017, 36, 50.)

Lapsen tapa kokeilla ja tutkia osallisena olemista on leikissä toimiminen ja tarinoin eläytyminen (Rainio 2012, 108). Leikkipedagogiikan vahvistaminen tukee lasten osallisuutta (Järvinen & Mikkola 2015, 19). Lapsen saadessa valita oman leikkiaiheensa, hänen osallisuutensa lisääntyy. Kun taas leikkitalu perinteisessä käsityksessä on enemmänkin aikuisen vallan käyttöä. (Leinonen 2014, 26–27.)

Virkki (2015) toteaa väitöskirjassaan, että lasten kokemuksissa tärkeäksi nousi itsemääräämisoikeus sekä omaehtoisuus. Lisäksi he halusivat toimia oman sisäisen rytminsä mukaisesti. Osallistumisen oli oltava vapaaehtoista. Lapset korostivat myös osallisuuden yhteisöllisyyttä. (Virkki 2015, 145–146.)

2.2.2 Osallisuus Reggio Emilia -pedagogiikassa

Reggio Emilia -pedagogiikassa osallisuus on pedagoginen tapa toimia lasten kanssa. ”Lapset ovat oman elämänsä aktiivisia päähenkilöitä”, lapsi nähdään ainutlaatuisena ja aikuinen kuuntelee lasta aktiivisesti. Lasten osallisuus on osa oppimisprosessia. (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 10–11.) Lapsi nähdään uteliaana ja aktiivisena. Projektit toteutetaan pienissä ryhmissä. (Heinimaa 2011, 277–279.) Pienryhmätyöskentelyn havainnointi antaa kasvattajille paljon tietoa (Malaguzzi 1993, 11).

Reggiolaisuudessa nähdään lapsi, aikuinen ja ympäristö subjektina. Aikuinen huolehtii, että ympäristö on virikkeellinen ja innostava lasten toiminnalle. Lisäksi hän antaa aikaa ja materiaaleja, ei valmiita vastauksia. Lapsille opetetaan vain se, mitä

he eivät voi itse oppia. Kasvattajan tehtävä on opettamisen sijaan selvittää, miten lapsi ajattelee. (Wallin 1996, 24–106.) Kasvattaja ja lapsi ovat molemmat tutkijoita (Heinimaa 2011, 278).

2.2.3 Osallisuuden tasomalli ja ulottuvuudet

Lasten osallisuuden taso on mahdollista arvioida (Ahonen 2017, 140). Lapsen osallisuutta voidaan tarkastella Shierin (2001) tasomallin mukaan (ks. Liite 2). Malli kuvaa portaittain, miten kasvattajat sitoutuvat lasten osallisuuteen. Ensimmäisellä tasolla lapset tulevat kuulluksi, toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään, kolmannella tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon, neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä edistyneimmällä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa. (Shier 2001, 110.)

Lasten osallisuutta voidaan tarkastella kolmen eri ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin kuinka paljon osallisuus voimaannuttaa lasta eli hänellä on valinnan mahdollisuuksia. Toiseksi kuinka laaja on osallisuuden vaikutusalue. Ulottuuko se itseään koskevista asioista lasten keskinäisiin leikkeihin ja toimintoihin vai koko ryhmää koskeviin asioihin. Kolmanneksi kuinka kauan osallisuuden kokemus tietystä toiminnassa kestää. (Turja & Vuorisalo 2017, 51–54.)

2.3 Pedagoginen dokumentointi

Varhaiskasvatuksen keskeinen työmenetelmä on pedagoginen dokumentointi, mikä on jatkuvaa. Siinä havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta tekevät pedagogisen toiminnan ymmärrettäväksi. Lasten saavuttama oppiminen, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet saadaan pedagogisen dokumentoinnin avulla näkyviin. Pedagoginen dokumentointi tukee varhaiskasvatuksen kaiken toiminnan kehittämisen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa käytetään hyödyksi pedagogista dokumentointia ja myös toisin päin. (Opetushallitus 2016, 10, 37.) Vasun käyttöoppaassa Ahonen (2017) toteaa, kun dokumentti kertoo jotain oleellista lapsen toiminnasta, silloin se on hyvä (Ahonen 2017, 142).

Pedagogista dokumentointia kuvataan tässä Reggio Emilia -pedagogiikan sekä Kati Rintakorven ja osin yhdessä Elsa Vihmari-Henttosen määritelmän mukaan. Reggio Emilia -pedagogiikan juuret ovat sotien jälkeisestä Pohjois-Italiasta, Reggio Emilian kaupungista. Loris Malaguzzi oli Reggio Emilian niin kutsuttu tulisielu. (Wallin 1996, 12–13.) Heinimaa on suomentanut Wallinin (1996) kirjan ja ollut Reggio Emilian toiminnassa mukana pitkään. Rintakorpi on tutkinut pedagogista dokumentointia sekä yhdessä Vihmari-Henttosen kanssa tuottanut kirjan ”Tää on meidän maailma” pedagogisesta dokumentoinnista.

2.3.1 Pedagogisen dokumentoinnin juuret Reggio Emilia-pedagogiikassa

Lasten kiinnostuksen kohteista lähtevät liikkeelle projektit, joita aikuiset havainnoivat ja dokumentoivat (Heinimaa 2011, 277). Projektimuotoisen työskentelytavan kautta muotoutuu toiminnan suunnitelma, sitä ei tehdä etukäteen (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 12.). Etukäteen voi kuitenkin suunnitella, mitä dokumentoidaan (Heinimaa 2017, 18). Dokumentointiin ei ole mitään erillistä ohjetta, vaan kukin etsii itselleen sopivan menetelmän (Wallin 1996, 126). Lasten saavutusten dokumentointi ei ole niin tärkeää (Heinimaa 2017, 17). Tärkeää on tehdä dokumentoinnin avulla oppimisprosessit näkyväksi ja arvioitaviksi. (Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet 2013, 12.)

Jokainen projekti on ainutlaatuinen, sillä se on tilanteisiin, lapsiin ja kasvattajiin sidottu (Heinimaa 2017, 16). Välillä aikuinen voi esimerkiksi esittää pedagogisen kysymyksen auttaakseen lapsia eteenpäin. Lapset ja kasvattajat tarkastelevat yhdessä pedagogisia dokumentteja, ja näin he molemmat pystyvät tiedostamaan oman oppimisensa ja suuntaamaan tulevaa toimintaa. (Heinimaa 2011, 280.) Pedagoginen dokumentointi haastaa kasvattajan miettimään, miten hän suhtautuu kasvatukseen, opetukseen sekä lapseen. Reflektointi yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa on tärkeää. (Heinimaa 2017, 16–17.)

Lasten toiminnan dokumentoinnin lisäksi tulee dokumentoida kasvattajien toimintaa. Havainnointiin vaikuttaa aina, kuka havainnoi, millainen on havainnoijan

koulutus, kulttuuritausta sekä hänen persoonalliset ominaisuutensa. Havainnot kertovat, mitä onnistuttiin näkemään ja kuulemaan. Ne eivät ole objektiivisia, siksi olisikin hyvä, että havaintoja ja dokumentteja pohditaan useamman henkilön voimin. (Heinimaa 2017, 18.) Vaikka pedagogisessa dokumentoinnissa arvioidaan, niin se ei ole vikojen etsimistä, vaan auttaa kasvattajia ymmärtämään lapsen ajattelua, mielikuvitusta, toiminnan motiiveja kuin myös kasvattaja oppii ymmärtämään omia ajatuksiaan, käsityksiään ja motiivejaan. Pedagoginen dokumentointi on tehtävä positiivisessa ilmapiirissä. Kaiken kaikkiaan se vaatii sitoutumista ja ymmärrystä työyhteisön kaikilta jäseniltä. Aikapula on yleinen ongelma. (Heinimaa 2017, 17.)

2.3.2 Pedagoginen dokumentointi Rintakorven määrittelemänä

Varhaiskasvatuksen toiminnan ja lapsen kasvun tallentamista sekä näkyväksi tekemistä kutsutaan dokumentoinniksi. Dokumentointi muuttuu pedagogiseksi toiminnaksi, kun varhaiskasvatuksen toimintaa suunnataan uudelleen saadun tiedon ja ymmärryksen avulla. Pedagoginen dokumentointi on hyvä aloittaa kysymyksellä, mikä on tämän kertaisen dokumentoinnin tarkoitus? Seuraavaksi päätetään, millä dokumentointitavalla saadaan haluttua tietoa ja miten se toteutetaan käytännössä. Lopuksi dokumentteja tulkitaan yhdessä etsien vastauksia dokumentoinnin tavoitteelle. Vastauksista tehdään johtopäätökset ja suunnataan toimintaa tulosten perusteella. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10, 78–106.)

Pedagogiselle dokumentoinnille on tilaa silloin, kun varhaiskasvatuksessa jaetaan valtaa. Kun myös lapsilla on valtaa, on toiminta lapsilähtöistä. Kasvattajat kuitenkin huolehtivat, että toiminta on loogista ja pitkäjänteistä, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaista ja lasten ideoiden toteuttamiselle on aikaa ja tilaa poistamalla toimintakulttuurillisia esteitä kuten malliaskartelut sekä viikko-ohjelmat. Ideoiden tallentamiseen ja muistin tukemiseen pedagoginen dokumentointi on hyvä työväline. Sen avulla voi palata ideoihin ja toteutella niitä myöhemmin. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 54–55.)

Pedagogisen dokumentoinnin avulla tulkitaan todellisuutta ja jotta sitä tulkitaan oikein, tarvitaan tulkitsemiseen mukaan kaikki ne henkilöt, joita dokumentointi koskee. Pedagogisen dokumentoinnin avulla lapset ja aikuiset voivat ymmärtää itseään ja toisiaan, mihin he voivat perustaa toimintansa jatkossa. (Rintakorpi 2016, 155.) Dokumentoinnissa on syytä muistaa eettisyys. Lapsilla on yksityisyyden suoja, jota on kunnioitettava. Tämän vuoksi lasten on suotavaa olla mukana päättämässä dokumentoinnista. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52.)

Dokumentointia tehdään monellakin tavalla päiväkodeissa, mutta Rintakorven (2010) tutkimuksen mukaan se ei aina ole pedagogista. Esteenä saattaa olla kasvattajat itse ymmärtämättömyydellään, aikapula, välinepula tai niiden käytön osaamattomuus. Kasvattajat olivat kuitenkin ymmärtäneet, että pedagoginen dokumentointi mahdollistaa monenlaisen arvioinnin ja arviointi mahdollistaa lapsen osallisuuden. (Rintakorpi 2010, 48–50.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksen taustalla on lain asettama velvoite varhaiskasvatukselle eli ”varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin” (Varhaiskasvatuslaki 2a§ 580/2015). Lisäksi valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta tuli normi, jossa vaaditaan pedagogisen dokumentoinnin toteuttamista varhaiskasvatuksen työvälineenä (Opetushallitus 2016, 37).

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla, miten kasvattaja toimii lasten kanssa tehtävässä projektissa siten, että pedagoginen dokumentointi toteutuu ja lapset pääsevät osallistumaan monipuolisesti projektin eri vaiheissa. Kuvauksella pyritään madaltamaan varhaiskasvattajien kynnystä antaa lasten kokea osallisuutta ja toteuttaa pedagogista dokumentointia.

Miten pedagoginen dokumentointi toteutuu lasten ollessa aktiivisia toimijoita projektia toteutettaessa?

1. Miten kasvattaja toimii, jotta jokaisen lapsen osallisuus mahdollistuu projektin eri vaiheissa?
2. Miten kasvattaja toimii, jotta pedagoginen dokumentointi mahdollistuu lasten projektissa?

Tässä ei tarkastella projektia itsessään, vaan se on väline pedagogisen dokumentoinnin ja lasten osallisuuden tarkasteluun. Tutkimuksessa tutkitaan kasvattajan toimintaa kasvattajan omasta näkökulmasta, miten hän mahdollistaa lasten osallisuuden, tutkimus ei vastaa kysymykseen, kokeeko lapsi omasta mielestään osallisuutta.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Seuraavassa kuvataan tutkimuksen näkökulmaa, kohderyhmää sekä aineiston keruuta ja analysointia.

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma

Koska tarkoituksena oli saada tarkkaa tietoa kokemuksista, mahdollisesti jopa piilotietoa, tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena (Metsämuuronen 2006, 113). Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa oli luonteva tälle tutkimukselle, koska sitä käytetään kokemusten tutkimiseen. Fenomenologiassa korostetaan yksilön näkökulmaa. Tutkittavat henkilöt ovat osa yhteisöä, jossa on omat merkityksensä. Näin jotain yleistä paljastuu aina yksilöä haastateltaessa, kunhan muistetaan, että jokainen yksilö on myös erilainen. Tarkoituksena ei ole saada yleistävää tietoa, vaan ymmärtää henkilön tai jonkun joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa. Fenomenologiseen tutkimukseen tarvitaan hermeneuttista ulottuvuutta teorian ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Tutkijalla oli tutkittavasta aiheesta jonkinlainen esiymmärrys ja hänen oli oltava tietoinen omista ennakkoluuloistaan. (Laine 2015, 32–35.)

4.2 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksessa haastateltiin neljää kasvattajaa, jotka työskentelivät Reggio Emilia -pedagogiikkaa jo pitkään toteuttaneissa päiväkodeissa Etelä-Suomessa ja olivat osallistuneet jo usean projektin tekoon lasten osallisuuden mahdollistaen ja pedagogisesti dokumentoiden. Haastateltavat olivat työskennelleet Reggio Emilia -pedagogiikkaa toteuttavassa päiväkodissa vähintään kahdeksan vuotta ja enimmillään yli 20 vuotta. Näin voitiin taata, että haastateltava oli asiantuntija aiheessa (Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, 215).

Virtasen (2006) mukaan haastateltavien määrä vaihtelee fenomenologisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa määrä ei ole tärkeä, mutta useampi haastattelu tuo kokemuksen kirjon paremmin esiin. (Virtanen 2006, 171.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin neljään haastateltavaan resurssien vuoksi. Tarkoituksena ei

ollut yleistää, kuinka projektit tulisi pedagogisesti dokumentoida ja miten lasten tulisi aina saada osallistua projektiin. Tämä tutkimus oli opinnäytetyö, jonka tarkoitus oli osoittaa tutkijan oppineisuutta omalta alalta, eikä silloin Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan aineiston koko ole merkittävin seikka (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85).

4.3 Aineiston kerääminen

Haastattelu toteutettiin haastateltavien toimintayksiköissä heille sopivana ajankohdana. Haastatteluista sovittiin yksikön johtajan kanssa puhelimitse ja sähköpostitse pitkän välimatkan vuoksi. Haastattelu tallennettiin sanelimen avulla sekä varotoimenpiteenä videokameraan siten, että videokameralle tallentui vain ääni.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna eli teemahaastatteluna, mikä oli lähellä syvähaastattelua. Haastateltavat saivat kysymykset esimieheltään etukäteen, mikä antoi paremman mahdollisuuden saada aiheesta riittävästi tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73–75). Haastateltavalla saattoi olla mukana haastattelukysymykset sekä materiaalia dokumentoidusta projektista muistin tueksi ja lisäämään tutkijan ymmärrystä käsiteltävästä ilmiöstä. Itse dokumentteja ei taltioitu ja tutkija kiinnitti huomion haastattelutilanteessa vain itse dokumentointiin ja lasten osallisuuteen ei mahdollisesti kuvissa näkyviin lapsiin.

Haastattelutilanne pyrittiin pitämään luonteeltaan avoimena, luonnollisena ja keskustelunomaisena (Laine 2015, 39). Haastateltavat lähtivät liikkeelle projektin aiheen valinnasta, koska se oli luonteva tapa lähteä aiheesta kertomaan ja siitä haastateltavan oli helppo jatkaa vapaata kerrontaa. Etukäteen oli toimitettu ennakotietoon aiheesta pohjautuvat haastattelun teemat (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73–75): Miten lapset saivat osallistua projektiin sen eri vaiheissa? Miten varmistit, että kaikki lapset pääsivät edellytyksistään huolimatta osallistumaan tai olemaan osallistumatta? Miten päiväkodin rakenteet tukivat tai estivät lasten osallisuutta? Miten dokumentoit projektit? Miten lapset saivat osallistua dokumentointiin? Miten päätitte, mitä dokumentoidaan? Miten dokumentointi oli esillä? Miten dokumentoinnista tuli pedagogista dokumentointia? Miten päiväkodin resurssit (aika,

materiaali, välineistö) tukivat dokumentointia? (ks. Liite 1). Tutkija esitti tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Kysymykset rajaavat kokemusta (Laine 2015, 39), minkä vuoksi tutkija esitti niitä vain tarvittaessa.

4.4 Aineiston analyysi Giorgin fenomenologisen metodin mukaan

Tutkimusaineiston sisällön analyysin ensimmäisessä vaiheessa Amadeo Giorgin (Virtanen 2006) mukaan pyritään kokonaisnäkemykseen, mihin päästään tutustumalla aineistoon avoimesti ja huolellisesti. Aineisto kohdataan sellaisenaan ilman ennakkoluuloja. (Virtanen 2006, 175.) Tämä vaihe alkoi tässä tutkimuksessa jo haastattelussa ja litteroinnissa, sillä tutkija teki molemmat itse. Litteroinnin jälkeen aineistoa luettiin uudelleen läpi.

Toisessa vaiheessa Giorgin (Virtanen 2006) mukaan tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen merkityksen (Virtanen 2006, 177). Työ on koodaamista eli jäsentelyä ja muistiinpanojen kirjaamista. Tutkimusongelma ja -aineisto ohjaavat jäsentelyä, mikä on tietylle asialle ydinsanan löytämistä. (Rantala 2015, 110–112.) Tämän tutkimuksen aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Mitä prosessi oli vaatinut kasvattajalta, jotta lasten osallisuus toteutui sekä mitä prosessi oli vaatinut kasvattajalta, jotta pedagoginen dokumentointi toteutui. Ne merkittiin konkreettisesti kyntällä litteroituun ja tulostettuun tekstiin.

Giorgin (Virtanen 2006) mukaan analyysin kolmannessa vaiheessa käännetään merkitykset yleiselle kielelle. Tutkijan on hyödynnettävä reflektiota ja mielikuvia onnistuakseen kääntämisessä. (Virtanen 2006, 178.) Tämän tutkimuksen aineistosta löydetty merkitykset kirjattiin yleiselle kielelle.

Yksilökohtaiset merkitykset tiivistetään sisällön mukaan yhteisiksi merkityksiksi Giorgin (Virtanen 2006) neljännen vaiheen mukaan (Virtanen 2006, 179). Koodauksen jälkeen koodattu aineisto ryhmitellään luokkiin, tukena voi olla tai on ainakin piilotajunnassa aikaisemmin luettu teorian tieto. (Moilanen & Rähkä 2015, 61; Rantala 2015, 110–112.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousseet merkitykset

tiivistettiin tutkimuskysymysten alle muodostuneisiin omiin ryhmiin. Apuna ryhmittelyssä käytettiin konkreettisesti värikyniä.

Giorgin (Virtanen 2006) viimeisen analyysivaiheen mukaisesti siirrytään yksityisestä yleiseen merkitysverkostoon (Virtanen 2006, 180). Tämän tutkimuksen haastateltavien jäsennellyistä merkityksistä muodostettiin yhteisiä, yleisiä merkityksiä. Aineistosta ei eritelty yksittäisiä vastauksia (Laine 2015, 47). Haastetta tulosten tulkintaa tuo merkitysten kontekstisidonnaisuus sekä tietoisuuden taso merkityksistä (Moilanen & Räihä 2015, 52).

Tulokset kirjattiin raporttiin. Sitaatteja aineistosta käytettiin tukemaan tuloksista kertomista (Moilanen & Räihä 2015, 69–70). Tämän jälkeen kirjoitettiin teoria lopulliseen asuunsa. Tulosten yhteenvetoa ja teoriaa verrattiin toisiinsa. Aineistosta nostettiin esiin pääkohdat, mitä kasvattajan on hyvä muistaa mahdollistaessaan lasten osallisuuden ja pedagogisen dokumentoinnin projektissa.

5 TULOKSET

Tulokset esitetään tutkimuksen pääkysymysten mukaisesti alaotsikoinen. Kun viitataan haastateltaviin, käytetään sanaa kasvattaja. Suorista lainauksista on poistettu yleisimmät täytesanat kuten niinku ja tota. Sukupuolta kuvaavat sanat on poistettu lasten anonymiteetin suojaksi.

Haastateltavia yhdisti Reggio Emilia Pedagogiikka, joka koettiin osallisuuden ja pedagogisen dokumentoinnin mahdollistajaksi. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma vaikutti kasvattajien arkeen eri tavoin.

”Sitähän voi tehdä monella tavalla projekteja, että mun mielestä se reggiolaisessa pedagogiikassa on justiin se keskeistä, että on vaikka vuodenkin teema...”

”Mä en käy sitä vasu sillä tavalla niinku raamattua läpi... palaan siihen silloin tällöin... Se tulee niin automaattisesti tässä arjessa, että siellä on harva kohta, et joku jäis mun mielestä.”

5.1 Lapsen osallisuuden mahdollistaminen

Lapsen osallisuuden mahdollistajiksi nousivat: pienryhmätoiminta, oppimisympäristö, lasten olettamukset ja ideat sekä lasten päätöksentekovalta yksin ja yhdessä.

5.1.1 Oppimisympäristö

Lasten annettiin osallistua oppimisympäristönsä muokkaamiseen projektien tai leikkien yhteydessä. Heidän töitään laitettiin esille. Lasten ajatusten selvittämiseksi tarvittiin myös rauhallista tilaa, jossa lapsen kanssa voi keskustella kahden kesken. Osallisuutta tuki esimerkiksi lähiympäristön oli metsä ja kirjasto. Ikkinäkymät olivat myös osallistavia. Näkykö siellä luontoa tai rakennustyömaata, josta voi lähteä jopa projekti alkuun.

”Puut oli semmosia, mitä he rupes... Syksyllä kun rupes puista tippuu lehdet... Tutkittiin tossa, kateltiin ikkunasta.”

Lapsilla oli mahdollisuus ottaa itse tarvitsemaansa materiaalia ja käyttää erilaisia tiloja kuten ateljee ja välineitä kuten kameraa. Lapsella oli omiakin juttuja kuten kasvun kansio, oma tutkimuspussi tai luonnosvihko. Materiaaleja kasvattaja hankki lasten kanssa keräämällä, kyselemällä, vastaanottamalla lahjoituksia tai ostamalla päiväkodin varoilla, joka koettiin rajoittavaksi tekijäksi.

”...sen jälkeen niin sit ne miehet on aina, jos niillä on jotain semmosta sopivaa matskuu, niin sit ne kysyy, ett haluutteko?”

Hyvän ilmapiirin ja osallisuuden koettiin tukevan oppimista. Kasvattaja nähtiin keskeneräisenä ja tutkivana. Lapsi nähtiin paljon osaavana.

”Sitä kautta saatiin semmonen positiivinen fiilis siihen hommaan.”

”Ihan vaan semmosia iloisia retkiä.”

”Sateenkaaresta opittiin ihan hirveesti... En tiennyt, että se tumma alue siellä, jos on kaks sateenkaarta... on sellanen Aleksanterin vyöhyke... Nyt tiedän.”

5.1.2 Pienryhmätoiminta

Kasvattajien mielestä tietyt puitteet edesauttoivat lasten osallisuutta, kuten pienryhmätoiminta. Pienryhmät valittiin joko aikuisjohtoisesti iän tai kaverisuhteiden perusteella tai lapsilähtöisesti kiinnostuksen kohteen mukaisesti. Lapsilla oli jopa mahdollisuus vaihtaa ryhmää projektin alussa, jos huomasi toisen aiheen kiinnostavan itseään enemmän.

”Yks porukka oli semmonen, jonka oli kiinnostuneita autoista. Siitä tuli oma ryhmänsä. Yks porukka oli kiinnostunut junista.”

Kullakin pienryhmällä oli oma aikuinen ja näistä pienryhmistä pyrittiin pitämään kiinni mahdollisimman hyvin henkilöstön poissaolojenkin aikana. Pienryhmissä toimittiin enimmäkseen aamupäivän kello 9.00-11.00 välisenä aikana. Tiloja käytettiin joustavasti sopien. Lasten ryhmäytyminen oli syksyn ensimmäisiä tavoitteita.

ta, mikä saattoi liittyä ensimmäisen projektin aiheeseen. Tarkkaan ennakoon suunniteltua viikko-ohjelmaa ei ollut, koska se häiritsisi lasten osallisuutta.

”Et sen viikko-ohjelman, et se ei keskeytä tätä projektia.”

5.1.3 Olettamukset ja ideat

Kasvattaja kuunteli lasta, havainnoi ja haastatteli yhdessä ja erikseen. Piirtämistä ja sadutusta käytettiin lapsen ajatusten selvittämiseksi, mieluusti lapselle mielekkästä aiheesta. Tämän pohjalta voitiin ajatuksia myös yhdistää. Ruokapöytäkeskusteluja käytiin. Niitä kirjattiin ylös kuin myös muita keskusteluja ja leikkejä.

*”Kaikki sai piirtää suunnitelmia, että millainen se on... sit ruvettiin ettiin niistä kuvista semmosii yhtäläisyyksiä, ett ku me tehään nyt yks avaruus-
alus, niin meillä täytyy olla joku semmoinen yhteinen visio nyt täst meidän
raketista.”*

Mind map koettiin yhtenä hyvänä välineenä lähteä toteuttamaan projektia lapsilähtöisesti. Ideaa miettiessä saatiin selville lasten olettamuksia aiheesta.

*”Ne haluu selvittää, et mitä kiven sisällä on... Ne oli ihan varmaa et sieltä
löytyy timantteja.”*

”Monet oli sitä mieltä, että lumi pitää ne pystyssä.”

*”Mikä on se tähdenlento?... Se on lentävä tähti ja keltanen ja ne osaa len-
tää koska se oppii sen ihan vauvana ja kaikista tulee tähdenlentoja, ku
niitten aika on... sil on viivat siellä perässä ja kun ne tulee lähelle maata
niin vetovoima ajaa sitä sinne ja tänne ja joka paikkaan.”*

Kasvattaja osasi tarttua hetkeen ja toisinaan antoi lasten ideoiden odottaa oikeaa hetkeä tarttua.

*”...Että se avaruusalus täytyy olla niin iso, että sinne mahtuu miehistön
kolme jäsentä... mä ajattelin, että muhitellaan tätä ajatusta vielä
nyt...ruvetaan vaikka nyt tekee tätä oppimisympäristöön ensin...se ava-*

ruusalus olis se pojille tietysti se mieluisin ja no seuraavana aamuna mä tulin töihin niin joku oli kipannut siis meidän aidan yli trampoliinin suojapahvit, jotka oli semmosii metri kertaa kaks metrii pahveja. Sit mä totesin, ett no tää on ehkä merkki maailman kaikkeudelta, että se on nyt tehtävä se avaruusalus.”

5.1.4 Päätöksentekovalta yksin ja yhdessä

Lapset ja kasvattajat tutkivat, etsivät, kokeilivat ja työskentelivät rinnakkain. Projekti aloitettiin lasten ideoista ja suunnittelusta, toteutetaan ja arvioidaan lapsijohdoisesti. Lapsen annettiin vaikuttaa siihen, mitä tehdään ja miten tehdään. Lasten ei tarvitse tehdä samoja asioita tai samalla tavalla. Kasvattaja rikastutti ja kannatteli lasten toimintaa.

”Yks sanoi, että minä en kyllä osaa oikeastaan rakentaa muusta kuin langasta ja että neuloa osaan, että siinä mä oon tosi hyvä... Elikkä neulomalla haluat tehdä sun kirjaimen... Selvä sitten tehään.”

”Tässä pedagogiikassa on se, että kaikkien ei tarvitse tehdä sitä samaa juttua. Sehän tukee sitä lasten osallisuutta.”

Lapselle annettiin mahdollisuus päättää tai neuvotella, mitä hän otti retkelle mukaan, mitä hänen valokuviansa teksteiksi kirjoitettiin, mitä blogiin kirjoitettiin (osatessaan voi kirjoittaa jopa itse), mitä valokuvattiin tai mitä leikittiin. Hän sai katsella itsestään kuvattuja videoita, omaa kansiotaan, blogia sekä seinillä olevia tuotoksia. Projektikoosteeseensa lapsi sai lopuksi lisätä omia ajatuksia piirtäen tai kirjoittaen/kirjoituttamalla. Lapsi voi myös esimerkiksi piirtää etulehden omaan kansioon.

”Ne tekee näihin omiin kansioihin sellaset etulehden siitä vuodesta, niin he piirsivät siihen itsensä tutkimusvälineet kädessä.”

Lapsia kasvatettiin dialogiin, opeteltiin hyväksymään erilaiset ajatukset. Lapsille osoitettiin, että heidän sanomisillansa oli merkitystä. He saivat opettaa oppimaansa toisille.

”Yks veti semmosta kunnon kuntojumppaa... Yks toinen, joka opetti sillan tekoa.”

Lapsen yksilöllisyys huomioitiin, vaikka päätöksiä tehtiin paljon ryhmässä. Lapsi sai kuljettaa itselleen tärkeää esinettä mukanaan. Jos lapsi tarvitsi enemmän aikuisen tukea, hän sai sitä. Tarvittaessa käytettiin kuvia kommunikoinnin tukena ja levottomalle lapselle tarjottiin ylimääräisiä liikettä vaativia tehtäviä. Lapsen vahvuuksia käytettiin hyväksi haasteita kohdattaessa. Idean toteuttamisessa voitiin valita helpompi tapa toteuttaa.

”Yks jolla oli koko ajan sellanen ...hiiri mukana.”

”Tää oikeastaan lähti siitä, ett meillä oli yks semmonen lapsi, joka aina kun se sai kynän käteen, nii sillä oli niin valtavat suorituspainet... Sitten se oli kuitenkin tosi hyvä liikkumaan...”

5.2 Pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuus projektissa

Aineiston pohjalta pedagogisen dokumentoinnin mahdollisti dokumentointi, pedagoginen toiminta projektissa ja lopulta näiden tekeminen näkyväksi pedagogisella toiminnalla.

5.2.1 Dokumentointi

Kasvattajat dokumentoivat lasten piirroksia ja kädentöitä, keskusteluja sekä leikkejä säilyttämällä itse tuotoksen, valokuvaamalla, kirjaamalla, haastattelemalla, videoimalla sekä havainnointilomaketta tai mind mapia käyttäen. Dokumentit olivat esillä lasten kansioissa kuvin ja tekstein tai suoraan tuotoksin, seinillä, ikkunoissa, netissä, näyttelyssä, puhelimessa, blogissa tai konkreettisessa kansiossa vanhemmille suunnattuna ja kuukausitiedotteessa. Lasten tekemiin tuotoksiin kirjattiin myös lapsen ajatuksia.

Kasvattajat käyttivät mahdollisuuksien mukaan dokumentoinnin ja dokumenttien katselun apuna tietokonetta, tablettia, kameraa, videokameraa, puhelinta, video-

tykkiä, ipadia ja kynää sekä paperia. Puhetta ei mielellään äänitetty, koska sen purkaminen oli työlästä.

”Siinä vaiheessa, ku tulee tällaset siirrettävät ipadit, niin sun muut, niin sit se on vähän helpompaa.”

Dokumentointia tehtiin kaikkialla niin lounaan äärellä kuin metsässä kaikissa projektin eri vaiheissa. Kasvattajat pyrkivät kirjaamaan mahdollisimman paljon suoraan lopulliseen tuotokseen, jotta turhat välivaiheet jäivät pois. Kannettavan tietokoneen avulla saatiin kirjattua suoraan lasten keskustelu, ajatukset tai mind map tulostettavaan muotoon lasten kanssa. Siitä oli helppo siirtää dokumentit blogiin. Kuvien lataaminen oli aikaa vievää, jota saatettiin tehdä myös omalla ajalla. Dokumentointi yleensäkin koettiin aikaa vieväksi. Aikapula oli kausiluonteista ja oli vain luotettava, että aikaa jossain vaiheessa löytyi. Dokumentointi vaati välillä myös rauhallista hetkeä lapsen kanssa kahden.

”X-määrää dokumenttia on rästissä ja kirjaamatta, ett sit vaan täytyy luottaa, että sit se aika jostain löytyy.”

Dokumentoinnissa koettiin haastavaksi, että sai ikuistettua juuri oikean hetken. Kasvattaja pyrki pitämään kynää ja paperia saatavilla. Kasvattaja tiedosti työssään, että oli oltava itse täysillä mukana, olla hyvä kuuntelija, hyvä muisti, olla sitkeä, kekseliäs ja vähään tyytyväinen.

”Ruokapöytäänki mä tuun jo valmiiks vihon ja kynän kans. On sit siinä hollilla, jos sattuu, ett nyt irtoo.”

5.2.2 Pedagogiikka projektissa

Kasvattajat ottivat lapset mukaan projektiin alusta alkaen. Aihe lähti lapsista, joskus aiheen löytäminen vei aikaa. Tämä vaati kasvattajalta kykyä kuunnella lasta ja valmiutta tarvittaessa siirtää omat ideat ja toiveet syrjään. Kasvattaja antoi lasten viedä projektia, mutta hän huolehti, että varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteita toteutui ja rajasi lasten ideoita ja toimintaa, jotta projektista syntyisi eheä kokonaisuus. Tarkoitus oli saada se myös valmiiksi.

”Nämä täällä vetää tätä rekeä ja sitten minä vaan heittelen oppimiskokonaisuuksia ja materiaaleja.”

”Sit se meni siihen, että sit ruvettiin laskee mäkee niiltä kiviltä.”

”Projektit on yleensä haarautuneet johonki.”

”Se hairautui sit se ajatus sillai kummallisille reiteille, ett yhtäkkiä me oltiin...”

”Muutenhan ne pursuaa ihan valtaviksi.”

Kasvattajat kulkivat joko tietoisesti projektia rinta rinnan varhaiskasvatussuunnitelmien (valtakunnallinen ja yksilöllinen) tai tietyn/tiettyjen näkökulmien kanssa tai sitten he luottivat, että tavoitteet täyttyivät ja tarkastelivat dokumentteja jälkeenpäin löytäen niistä laaja-alaiset osaamisen ja oppimisen alueet. Kasvattajat olivat armollisia itselleen, että kaikkia tavoitteita ei tarvinnut löytyä yhdestä projektista.

”Ne tavallaan saa ryhmäytettyä ja niille tulee semmonen vaan hyvä fiilis... mä pidin kuitenkin mielessä sen että oli ajatuksena no se liikunta ja sitten miten se oli se kuvataiteen... kynähommat sais silleen linkitettyä jotenki hausvasti.”

Projektia toteuttaessa palattiin aika ajoin suunnitelmaan, mitä ideoista oli jo toteutettu ja mitä vielä toteutettiin.

”Me voitiin avata blogi ja katsoa okei nyt me ollaan tehty tää ja tää... Kun me verrataan sitä tähän meidän Mind mappiin, niin nyt huomaatteks te, että mitä meiltä puuttuu...”

”On joku paperi tai kuva mihin voidaan palata ja sit jutella siitä, että no mitä tapahtui ja miksi ja miltä tuntui.”

5.2.3 Pedagoginen dokumentointi

Kasvattajat refleктоivat lasten kanssa, tiimiparinsa tai työkavereiden kanssa projektin suunnittelua, toteutumista ja sen arviointia. Arvioitaessa tarkasteltiin, mitä oli tehty ja opittu. Dialogi koettiin tärkeäksi. Pedagogiseen dokumentointiin vanhemmat pystyivät osallistumaan kommentoimalla dokumentoitua projektia. Yksi kasvattajista koki tiimiparityöskentelyn antoisaksi. Molemmat voi oppia toisiltaan. Resurssit toisen aikuisen tekemisen havainnointiin oli useimmiten riittämättömät, vaikka se olisi opettavaista.

”Me ei pystytty tehä, että se toinen tekee ja se toinen havainnoi myös sitä aikuista.”

Kasvattajat tekivät esillä olevista dokumenteista pedagogisia lisäämällä pedagogisia näkemyksiä ja lasten ajatuksia toteutuksesta ja arvioinneista. Seinille, kuukausitiedotteeseen kuin myös blogiin kirjattiin vanhemmille näkyväksi, mitä oli tehty ja miksi sekä mitä oli opittu. Kasvattajan mielestä blogiin oli helppo palata myöhemmin lisäämään kuviin pedagoginen näkökulma. Blogi toimi kasvattajalle päiväkirjana, muistina.

”Mun on helppo palata sinne blogiin ja sit mä voin sinne... tää liittyy tämmöseen ja tämmöseen ilmiöön ja tästä me löydetään nyt, vaikka tämmöset oppimiskokonaisuudet.”

”Meillä on toi blogi, minkä kautta se on ikään kuin semmonen päiväkirja.”

Kasvattajan lasten kanssa tekemä mind map oli esillä sekä seinällä, blogissa että lasten kansioissa. Mind map kuvasi, mitä ideoita, olettamuksia ja suunnitelmia lapsilla oli ja sen ympärille kuvattiin, mitä lapset tekivät ja miten varhaiskasvatussuunnitelma siellä näkyi.

”Mindmapissa, mikä me tehtiin silloin syksyllä, niin nyt se on tässä näin ja me yhdessä voiaan arvioida. Kyllä nää on nyt kaikki toteutettu, mitä suunniteltiin.”

Kasvun kansioon kasvattajat kokosivat tulosteena koosteen, missä näkyi koko ryhmän toimintaa, mutta osin myös lapsen omia juttuja esimerkiksi oppimista. Lapset saivat vielä kerran palata projektiin ja täydentää koostetta piirroksin ja kirjoituksin. He miettivät, mitä aiheesta ajattelivat projektia tehdessä ja ajattelevitko he nyt eri tavoin. Pedagogista dokumentointia tehtiin positiivisessa ilmapiirissä.

”Mitä sä nyt ajattelet tästä asiasta, että ootsä oppinut jotain uutta tai ajatteleks sä eri tavalla tästä asiasta?”

Kasvattajat valitsivat lopulliset esille laitettavat tai säästettävät dokumentit lasten valitsemina tai itse pedagoginen näkökulma huomioiden. Dokumentti kuvasi, mitä yhdessä ryhmänä oli tehty, kertoi ainutlaatuisuuden, jonkin ilmiön, tarinan tai tunteen sekä inhimillisyyden, oppimisen ja kehittymisen sekä mitä lapsi osasi. Dokumentti oli lapselle merkityksellinen. Jos projekti ei ollut onnistunut eli lapset eivät loppujen lopuksi olleet innostuneita, niin siitä kasvattaja ei välttämättä laittanut mitään kasvun kansioon. Onnistunut projekti johti jonkin konkreettisen asian oppimiseen tai oppimaan itsestään jotain.

”Kyllä se mun mielestä vapautui aika lailla sen jälkeen.”

”Joku sanoi, että kyllä tämä on vaatinut minulta kärsivällisyyttä.”

Kun projekti oli lasten mieleen, siitä saattoi tulla perinne. Seuraavan toimintakauden alussa hoidossa edelleen olevat lapset muistivat vanhan projektin ja halusivat tehdä sen taas. Lapsen siirtyessä toiseen ryhmään saattoi se estää projektin jatkumisen. Kasvattaja voi kuitenkin ehdottaa esimerkiksi eskariin siirtyvien lasten kasvattajille projektin jatkamista.

”Meillä on syksysin ollu tämmönen marjojen keräys -projekti... Sit me ollaan keitetty niistä mehua... Se on ollu aika monena vuonna ja sitten se on jännä, et se tänä päivänä lähtee lapsista jo. On kerran lähtenyt meistä.”

”Kyllähän lapset palaa sitten niihin myöskin myöhemmin... Lapset ku kasvaa niin ne rupee sit vähän eri lailla miettii niitä asioita siitä työstäen

eteenpäin. Mut nyt tääkin ryhmä niin se on nyt tossa isojen puolella, missä mä en enää oo.”

”Ett ku ne menee eskariin, että jos ne vaikka liikkuu jossain... pyysin, että jos ne laitetaan kansioon, et lapsi vois aina piirtää sit sen oman liikekuvansa ett se jatkuisi semmonen kehitys siinä jutussa.”

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa tehdään yhteenvetoa tuloksista, pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta ja esitetään syntyneitä jatkotutkimusaiheita ja kuvataan loppuun tutkijan ajatuksia tämän projektin toteutuksesta.

6.1 Tulosten yhteenvetoa

Yhteenvetona kuvataan lyhyesti tutkimuskysymyksittäin päätelmiä kasvattajien toiminnasta lasten osallisuuden tukemisessa ja pedagogisen dokumentoinnin toteuttamisessa projektissa suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimustulokset on koottu muistilistaksi kasvattajille.

6.1.1 Miten kasvattaja toimii, jotta jokaisen lapsen osallisuus mahdollistuu projektin eri vaiheissa?

Lapsen osallisuus mahdollistuu kasvattajien mielestä, kun panostetaan oppimisympäristöön, pienryhmätoimintaan, lasten olettamusten ja ideoiden selvittämiseen sekä annetaan lapsille valtaa yksin ja yhdessä muiden kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset yhtenivät Turjan ja Vuorisalon (2017) kanssa siinä, että lasten osallisuuteen on resursseilla vaikutusta (Turja & Vuorisalo 2017, 44). Lisäksi tutkimusaineisto ja Turja (2017) puhuvat lasten osallisuuden puolesta ympäristöön muokkaamisessa ja materiaalien saatavuudesta lapsille (Turja 2017, 50). Tutkimuksessa tuli ilmi hyvän ilmapiirin tärkeys lasten osallisuudessa, mitä myös Turja ja Vuorisalo (2017) sekä Järvinen ja Mikkola (2015) painottavat (Turja 2017, 50–52, Turja & Vuorisalo 2017, 48–50, Järvinen & Mikkola 2015, 19).

Tutkimusaineistosta esiin tullutta pienryhmätoiminnan mielekkyyttä lasten osallisuuden tukemisessa tukevat myös Salminen (2017) ja Leinonen (2014) kirjoituksissaan. Molemmissa tuli esiin, että pienryhmät voi perustaa yhteisen mielenkiinnon ympärille ja kasvattaja pystyy huomioimaan lapsen paremmin pienryhmissä. (Salminen 2017, 171; Leinonen 2014, 28–29.) Tämä tutkimus sekä Järvinen ja Mikkola (2015) eivät näe kaavamaisen toiminnan eli viikko-ohjelman tukevan lasten osallisuutta (Järvinen & Mikkola 2015, 17–19).

Tutkimusaineiston kanssa yhtenee Roosin (2016) ajatus kasvattajan halusta ottaa selvää tietoa lapsilta ja tavoittaa lapsen näkökulma, joka korostaa kuuntelevan aikuisen merkitystä (Roos 2016, 56–92). Tämän tutkimuksen haastateltavat ja Roos (2016) kuvailevat myös erilaisia menetelmiä, kuinka lapsen ajatuksista saa tietoa. Yhtenevinä keinoina tuli esiin keskustelujen kirjaaminen, kuvaaminen ja leikin havainnointi. (Roos 2016, 35–88.)

Tutkimusaineiston ja Turjan (2017) mukaan lasten tulee saada olla mukana kaikissa toimintaprosessin vaiheissa (Turja 2017, 47). Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin, että kaikkien lasten ei tarvitse tehdä samoja asioita tai samalla tavalla. Virkin (2015) tutkimuksen mukaan lapset haluavat osallistumisen olevan vapaaehtoista (Virkki 2015, 145–146). Turja ja Vuorisalo (2017) toteavat, että lapsen pitää saada tehdä valintoja ja jopa olla osallistumatta (Turja 2017, 47; Turja & Vuorisalo 2017, 46–47). Tämän tutkimuksen tulokset, Turja ja Vuorisalo (2017), Roos (2016) sekä Leinonen (2014) kertovat, että dialogia tarvitaan. Kaikkien lasten ääni on kuultava, mutta päätöksiä tehdään toiset huomioiden ja yhdessä. (Turja & Vuorisalo 2017, 36; Roos 2016, 91; Leinonen 2014, 38.) Sekä tutkimusaineisto että Turja ja Vuorisalo (2017) edellyttävät, että kasvattaja pystyy laittamaan omat ideansa sivuun (Turja & Vuorisalo 2017, 50).

Tämän tutkimuksen aineisto yhtenee Reggio Emilia -pedagogiikan (Wallin 1996) kanssa siten, että oppimisympäristö on tärkeä. Sen on mahdollistettava tiloiltaan, välineiltään, materiaaleiltaan ja ilmapiiriltään lapsen osallisuus ja pedagoginen dokumentointi. (Wallin 1996, 24–106.) Tutkimusaineisto ja Malaguzzi (1993) pitää pienryhmätoimintaa tärkeänä lasten osallisuuden mahdollistamisessa (Malaguzzi 1993, 11). Tutkimustulosten mukaan kasvattaja on kuunteleva aikuinen ja näin asia nähdään myös Reggio Emilia -pedagogiikassa. Kuin myös se, että kasvattaja ja lapsi ovat molemmat tutkijoita ja lapsella on toiminnassa aktiivinen rooli. (Wallin 1996, 24–106.)

Tutkimustulosten lasta kuulevan oppimisympäristön ja pienryhmätoiminnan tarkeys kuvaa Shierin (2001) lasten osallisuuden toteutumisen tasomallin ensimmäistä askelmaa lapset tulevat kuulluksi. Tutkimustulosten kannustava lasten oletta-

musten ja ideoiden selvittäminen kuvaa toista ja kolmatta askelmaa, jossa lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään ja lasten näkemykset otetaan huomioon. Ja tutkimustulosten päätöksentekovalta yksin ja yhdessä kuvastaa tasomallin neljättä ja viimeistä kohtaa lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa. (Shier 2001, 110.)

Osallisuuden ulottuvuuksia ei voida syvemmin tämän tutkimuksen avulla tarkastella, koska ei haastateltu lapsen kokemusta osallisuudesta. Kasvattajien kertomasta voidaan kuitenkin todeta, että lapsilla on valinnan mahdollisuuksia ja lapset voivat vaikuttaa omaan ja toisten toimintaan.

6.1.2 Miten kasvattaja toimii, jotta pedagoginen dokumentointi mahdollistuu lasten projektissa?

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin mitä, miten, millä, missä ja millä ajalla dokumentoidaan sekä minne dokumentoinnit laitetaan esille. Kasvattajat myös suunnittelevat dokumentointia, kuten myös Heinimaa (2017) toteaa artikkelissaan Reggio Emilia yhdistyksen lehdessä. Tämän tutkimuksen aineistosta ilmenee, että kasvattajilla on projektissa tärkeä rooli kuuntelijana, toteutuksen rajaajana sekä pedagogisen sisällön ujuttajana. Heinimaa (2017) toteaa myös, että jokainen projekti on ainutlaatuinen, sillä se on tilanteisiin, lapsiin ja kasvattajiin sidottu. (Heinimaa 2017, 16–18).

Tutkimustulokset ja Heinimaan (2011, 2017) ajatukset yhtenevät siinä, että lapset ja kasvattajat tarkastelevat projektiaan arvioiden ja reflektoiden ja tämän pohjalta suuntaavat toimintaa uudelleen. Sekä tutkimuksesta että Heinimaan (2017) kirjoituksesta tulee esiin, että myös kasvattajien toimintaa on hyvä havainnoida. Tutkimuksesta ilmeni, että resurssipula on kasvattajien havainnoinnin esteenä. Heinimaakin (2011, 2017) myöntää, että aikapula vaivaa pedagogista dokumentoinnin toteuttamista. (Heinimaa 2011, 28; Heinimaa 2017, 16–18.)

Tämän tutkimuksen esiin nostattama aikapula näyttäytyy suurena esteenä pedagogisessa dokumentoinnissa. Rintakorven (2010) tutkimuksesta nousee esiin, että dokumentointia tehdään, mutta se ei ole aina pedagogista (Rintakorpi 2010,

48–50). Tutkimusaineiston mukaan lapset pääsevät osin itse valitsemaan säästettävät kuvat ja päättävät, mitä kuvateksteiksi kirjoitetaan, mikä on tärkeää Rintakorven ja Vihmari-Henttosen esiin nostaman dokumentoinnin eettisyyden näkökulmasta (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 52). Tutkimusaineiston ja Rintakorven ja Vihmari-Henttosen ajatukset kohtaavat siten, että kasvattajilla on velvollisuus huolehtia, että projektin toiminta on varhaiskasvatussuunnitelman mukaista sekä eheä kokonaisuus (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 54–55).

Tutkimusaineistosta on havaittavissa pedagogisen dokumentoinnin vaiheet Rintakorven & Vihmari-Henttosen (2017) mukaan, mutta se on enemmänkin luettavissa rivien välistä. Aihetta lähestytään enemmänkin konkretian kautta. Lähdetään projektin aiheesta. Alussa ja matkan varrella tehdään päätöksiä, millä tavalla dokumentoidaan ja miten se toteutetaan käytännössä ihan jo siksikin, että projektin eteneminen ei ole tiedossa. Selvää aineiston kasvattajille oli, että lasten kanssa tulkitaan dokumentteja. Toiminnan suuntaus uudelleen jäi hieman varjoon, mutta aineistosta kuitenkin ilmeni, että saman aiheinen projekti toteutetaan aina vaan uudelleen, koska lapset haluavat eli he ovat kokeneet sen mieluiseksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 78–106.)

6.1.3 Muistilista kasvattajalle

Tutkimustulosten yhteenvedosta syntyi muistilista kasvattajalle lapsen osallisuuden varmistamiseksi ja pedagogiseen dokumentointiin (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kasvattajan muistilista.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Eettisiin periaatteisiin luetaan kuuluvan tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Tutkimusluvut anottiin päiväkotien johtajilta, jotka olivat saaneet tutkimussuunnitelman tarkempine tietoineen. Tutkija itse ei voinut vaikuttaa siihen, suostuuko kasvattaja vapaaehtoisesti haastateltavaksi, sillä johtaja oli itse sopinut asian kasvattajan kanssa.

Tutkimuksessa ei puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen, tutkittiin sitä, mitä sanottiin tutkittavan, vastaajat olivat täysi-ikäisiä, tutkittavia ei altistettu voimakkaille ärsykkeille, tutkimusaihe ei aiheuttanut henkistä haittaa eikä vaarananut tutkittavien turvallisuutta (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 416–417).

Aineiston tietoturvallinen käsittely on huomioitava (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 416–417). Tallenteista haastattelija pystyi erottamaan, kuka oli vastausvuorossa, joten niitä ei tarvinnut merkitä millään tunnustimella. Litterointi suoritettiin koneella, joka on vain haastattelijan käytössä hänen salasanoineen. Litterointeihin kirjoitettiin tunnisteiksi kirjain kertomaan, kenen haastattelu se oli. Vaikka sen tiesi jo sisällöstäkin. Videokamerasta poistettiin äänitykset heti, kun todettiin ne tarpeettomiksi. Tallentimen haastatteluja säilytetään niin kauan, että tämä opinäytetyö on hyväksytty. Kokemusvuosia ei yhdistetty vastauksiin. Raportissa kerrottiin vain, millä alueella suunnilleen tutkimus toteutettiin, koska yksiköitä oli vähän, vaikkakin päiväkodinjohtajat antoivat luvan julkaista yksikön nimen, jossa haastattelut on toteutettu. Haastateltujen täydellinen anonymiteetti ei ole tämän perusteella tärkeää ja siksi esimerkeistä on mahdollista kyseisen yksikön työntekijöiden tunnistaa omasta yksiköstä haastatellun, koska sitaateista voi tunnistaa tehdyn projektin.

Tutkimusprosessin on oltava johdonmukainen, toistettavissa ja tutkijan on perusteltava kaikki valintansa (Virtanen 2006, 202–203). Tutkimusprosessi on tässä raportissa kuvattu loogista yhteyttä esittäen ja tutkimukselliset valinnat on perusteltu. Tarkalla raportoinnilla on pyritty toistettavuuteen. Kvalitatiivisessa tutki-

musprosessissa edetään tutkimusaineiston ehdoilla ja se on kontekstisidonnaista (Virtanen 2006, 202). Tutkimustilanne on päiväkotiympäristössä aina haastavaa. Elämä päiväkodeissa on hektistä ja niin oli näinä tutkimuspäivinäkin. Kaikkien haastateltavien haastattelupäivässä oli muutakin poikkeavaa kuin tekemäni haastattelu, mikä saattoi vaikuttaa osan haastateltavien kykyyn keskittyä vastaamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastateltavien vastauksien samankaltaisuus sekä tutkijayhteistyö (Virtanen 2006, 202–203). Anonymiteetin vuoksi tässä tutkimuksessa ei eroteltu vastauksia, mutta aineistosta nousi useampien merkitysten kohdalla samankaltaisia vastauksia, joita pyrin jonkin verran tuomaan esiin sitaateilla. Luotettavuutta voidaan lisätä myös useammalla tutkimustavalla (Virtanen 2006, 202). Tässä tutkimuksessa päädyttiin resurssien vuoksi vain haastattelemaan. Havainnoinnit ryhmän toiminnasta kokonaisessa projektissa olisi todennäköisesti vahvistanut haastattelujen tuloksia. Aiheesta ei ole vielä paljon tutkimusta kertynyt, mutta jonkin verran tutkimustuloksia voitiin kuitenkin peilata aikaisempaan tutkimukseen.

Tutkijan oma näkökulma vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Virtanen 2006, 198). Olen toiminut kasvattajana varhaiskasvatuksessa lähes viisitoista vuotta ja olen tehnyt kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin aikaisemmin muutaman tutkimuksen muun muassa avoimen yliopiston opinnoissani. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun käytin kvalitatiivista lähestymistapaa. Tutkimuksen tekoa suunnitellesani tiesin tarvitsevani tutkimusaiheestani lisää tietoa oman työni vuoksi. Täsmen-täessäni tutkimusongelmaa ja tutustuessani aiheen kirjallisuuteen esiymmärrykse-ni aiheesta kasvoi ja sain jo silloin paljon lisätietoa työni toteuttamiseen.

Haastattelun ja tulosten analyysissä minulla oli haasteita siirtää enakkokäsityk-seni aiheesta sivuun. Haastattelutilanteessa minun oli vaikea pysyä neutraalina. Teemoittaessa tein töitä, jotta en olisi lisännyt tuloksiin omia teemoja. Tulokset tulkitsin minä tutkijana, jolla on oma merkitystodellisuutensa, joten tulokset ovat sidonnaisia minuun, tutkijaan.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Seuraavia jatkotutkimusaiheita tuli mieleeni: 1) Olisi mielenkiintoista tutkia pedagogisen dokumentoinnin vaikutusta tulevaan toimintaan. Suunnataanko toimintaa todella uudelleen arvioinnin perusteella? 2) Projektin etenemistä voisi tutkia lasten näkökulmasta. Miten lapset kokevat suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä osallisuuden projektissa? Tämä kyllä vaatisi projektin toteutuksessa mukana oloa, lapsihaastatteluja ja havainnointeja. 3) Tämän tutkimukseni voisi toistaa yksiköissä, joissa ei ole taustalla mitään erityistä pedagogista suuntausta kuten Reggio Emiliaa. 4) Ennen kaikkea minua kiinnostaisi tutkia dokumentoinnin eettisyyttä, etenkin esille tulevaa. Mitä lapset ajattelevat dokumentoiduista kuvista, mihin he perustavat valintansa, mitä kuvataan sekä miten kasvattajat perustelevat tietyn dokumentin valintaa säilöttäväksi eettisesti.

6.4 Loppusanoiksi tutkijan kehittyminen kasvattajana ja tutkijana

Työskentely ympäristössäni ja työskentely yksin tukivat tutkimustani. Minulla oli riittävät resurssit materiaaleineen ja välineineen käytettävissä. Pienryhmäni oli yhden henkilön kokoinen, jolloin pystyin hyvin havainnoimaan toimintaani ja osallistumaan. Tutkimuksen idea lähti minusta, minun mielenkiinnonkohteistani, mutta myös oletuksesta, että toisetkin kasvattajat tarvitsevat aiheesta tietoa. Tämä auttoi minua jaksamaan koko prosessin. Minulla oli olettamukseni, joita kuunneltiin ja ne saivat tutkimuksen kautta uutta pohjaa. Valtaa minulla oli riittävästi, tutkimuksen teon periaatteet rajoittivat toimintaani hyvässä hengessä kuin myös ajalliset deadlinet.

Olen dokumentoinut haastattelut. Tutkimuksen teon periaatteet ja aiheeseen liittyvä teoria toi laadukasta pedagogiikka tutkimukseeni. Sain olla mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa osallisena. Ideoin, suunnittelin, toteutin, arvioin matkalla ja lopuksi toimintaani ja tutkimustani, tein johtopäätöksiä tutkimuksestani, mutta myös omasta toiminnastani. Suuntaan työtäni kasvattajana uudestaan kaiken tämän projektin aikana oppimani mukaan ja testaen oman muistilistani toimivuuden. Kehityin myös tutkijana, joten seuraavaa tutkimusta odottelen suurella innolla.

la. Voin siis sanoa tehneeni pedagogista dokumentointia tässä projektissa ja antamalla itseni osallistua siihen Shierin (2011) ylimmän tason mukaisesti.

Tutkimustuloksen kiteytän itselleni seuraavasti: Lasten osallisuuden huipun saavuttamiseen tarvitaan pedagogista dokumentointia ja pedagogiseen dokumentointiin tarvitaan lasten osallisuutta sekä ennen kaikkea vaaditaan kasvattajan ymmärrystä tämän toteutumisen vaatimuksista ja tahtotilaa toteuttaa.

LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja, 214–232. M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tampere. Vastapaino.

Heinimaa, E. 2017. Tää on meidän maailma! Käsikirja pedagogiseen dokumentointiin. Julkaisussa Reggio Emilia. Suomen Reggio Emilia yhdistyksen jäsenlehti 1/2017. 16–18.

Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttjä maailmalla. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja, 277–282. Toim. Paalasmaa, J. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Pedatieto Oy.

L 8.5.2015/580 Varhaiskasvatuslaki. Säädös säädöstietopankki Finlexin sivuilla. Viitattu 20.10.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036#a8.5.2015-580>.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 29–51. Toim. Valli, R. & Aaltola, J. Jyväskylä. PS-kustannus.

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa, 16–40. Toim. Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J.. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Malaguzzi, L. 1993. For an Education Based on Relationships. Young Children 49 (1), 9–12. Viitattu 1.1.2018. <https://www.reggioalliance.org/resources/free-resources/>.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja, 81–150. Toim. Muuronen, J. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, P. & Räihä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 52–73. Toim. Valli, R. & Aaltola, J. Jyväskylä. PS-kustannus.

Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere. Opetushallitus.

Paalasmaa, J. (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja, 413–426. Toim. Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. Tampere. Vastapaino.

Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreet-tisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 108–133. Toim. Valli, R. & Aaltola, J. Jyväskylä. PS-kustannus.

Rainio, A-P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen - toimijaksi juonellisessa leikki-pedagogiikassa. Teoksessa Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toi-mintaan, 108–115. K. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Jyväskylä. Jyväskylän yli-opistopaino.

Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien toimintaperiaatteet. 2013. Italy. Reggio Children.

Rintakorpi, K. 2010. Lasten toiminnan dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Viitattu 3.10.2017. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24870/lastento.pdf>.

Rintakorpi, K. 2016. Pedagoginen dokumentointi arviointimenetelmänä. Teokses-sa Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa, 152–157. 2. korjattu painos. www.piiaroos.fi.

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. ”Tää on meidän maailma.” Peda-goginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Lastenkeskus.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings. Opportunities and obligati-ons. Children & Society. Volume 15 (2001), 107–117. Viitattu 29.10.2017. http://www.ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf.

Suomen Reggio Emilia -yhdistys. 2018. Reggio Emilia -pedagogiikka. Viitattu 14.1.2018. <https://reggioemiliayhdistys.com/>.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsin-ki. Tammi.

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasva-tuksen käsikirja, 38–55. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä. PS-kustannus.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimi-nessä. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvin-vointia, 36–55. Toim. Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampe-re. Vastapaino Oy.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. University of Eastern Finland.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja, 151–215. Toim. Muuronen, J. Helsinki: International Methelp.

Wallin, K. 1996. Reggio Emilia och de hundra språken. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. 2000. Suom. E. Heinimaa. Helsinki. LK-kirjat.

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Viitattu 20.10.2017. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/>.

LIITE 1. Ennakkotiedote haastateltaville sisältäen kysymysten teemat.

Pedagoginen dokumentointi ja lasten osallisuus projektissa

Kysymykset teemoittain:

Miten lapset saivat osallistua projektiin sen eri vaiheissa?

Miten varmistit, että kaikki lapset pääsivät edellytyksistään huolimatta osallistumaan tai olemaan osallistumatta?

Miten päiväkodin rakenteet tukivat tai estivät lasten osallisuutta?

Miten dokumentoit projektit?

Miten lapset saivat osallistua dokumentointiin?

Miten päätitte, mitä dokumentoidaan?

Miten dokumentointi oli esillä?

Miten dokumentoinnista tuli pedagogista dokumentointia?

Miten päiväkodin resurssit (aika, materiaali, välineistö) tukivat dokumentointia?

Voit ottaa jonkin tietyn projektin dokumentoinnin esille ja käydä kysymyksiä sen avulla läpi. Projektin kannattaa olla suhteellisen tuore, jotta siitä muistaisi mahdollisimman hyvin ja laajempi projekti antaa tutkijalle kattavamman kuvan. Dokumentit toimivat siis vain muistin virkistämisen välineinä.

LIITE 2. Shierin (2001) osallisuuden tasomalli (Shier 2001, 111).

